

Schiefele, Hans

Interesse. Neue Antworten auf ein altes Problem

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 153-162



Quellenangabe/ Reference:

Schiefele, Hans: Interesse. Neue Antworten auf ein altes Problem - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 153-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143822 - DOI: 10.25656/01:14382

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143822>

<https://doi.org/10.25656/01:14382>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 2 – April 1986

I. Essay:

- HANS SCHIEFELE Interesse – Neue Antworten auf ein altes
Problem 153

II. Thema: Interessen (1. Teil, wird fortgesetzt)

- MANFRED PRENZEL/
ANDREAS KRAPP Grundzüge einer pädagogischen Interessen-
theorie 163

- HARTMUT KASTEN/
ANDREAS KRAPP/
HANS SCHIEFELE Das Interessengenenese-Projekt – eine Pilot-
studie 175

- LORE HOFFMANN/
MANFRED LEHRKE Eine Untersuchung über Schülerinteressen an
Physik und Technik 189

III. Thema: Schulleitung und Schulaufsicht

- EWALD TERHART Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen
zu einem alten Dilemma 205

- ACHIM LESCHINSKY Lehrerindividualismus und Schulverfassung 225

- JÜRGEN BAUMERT/
ACHIM LESCHINSKY Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglich-
keiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schullei-
terbefragung 247

- WOLFGANG BRUCKMANN Beratung als zentrale Aufgabe. Neue Strukturen
und Inhalte der unteren Schulaufsicht in Hessen
267

IV. Besprechungen

- PETER MENCK UWE HAMEYER, KARL FREY,
HENNING HAFT(HRSG.):
Handbuch der Curriculum-Forschung 285
- PETER MENCK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
und Forschungsförderung: Lehrplanentwicklung
und Schulpraxis 285
- EWALD TERHART KLAUS HAGE u. a.: Das Methodenrepertoire von
Lehrern 287
- MARTIN SCHWONKE WILFRIED SCHLAU/GERHARD SCHADWILL: Lehrer
in Rheinland-Pfalz 289
- GUDRUN ANNE ECKERLE JOSEF HITPASS: Reformoberstufe – besser als ihr
Ruf? 291

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Essay:

HANS SCHIEFELE	Motives – New answers to an old problem	153
----------------	---	-----

II. Topic: Motives (Part 1, will be continued)

MANFRED PRENZEL/ ANDREAS KRAPP/ HANS SCHIEFELE	Principles of an educational concept of interest	163
HARTMUT KASTEN/ ANDREAS KRAPP	On the genesis of interests – a pilot study	175
LORE HOFFMANN/ MANFRED LEHRKE	A study on students' interest in physics and technology	189

III. Topic: Principals and Inspectors

EWALD TERHART	Organization and education. New approaches to an old dilemma	205
ACHIM LESCHINSKY	Individualism of teachers and formal school constitution	225
JÜRGEN BAUMERT/ ACHIM LESCHINSKY	School principals' role perception and the quality of school life	247
WOLFGANG BRUCKMANN	Advising as a central responsibility. New structures and tasks of the district-level school inspectorate in Hessen	267

IV. Book Reviews 285

V. Documentation

New Books	295
-----------	-----

Ankündigungen

Die Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.V. veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Weltbund für Erneuerung und Erziehung (Deutschsprachige Sektion) e.V. und der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Oggersheim vom 3. bis 5. Oktober 1986 in der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Oggersheim einen Kongreß zum Thema: „Kooperation in der Erziehungspraxis-Hilfen und Anregungen für ein kooperatives Lehren und Lernen“. Anmeldungs- und Kongreßunterlagen sind anzufordern beim Sekretariat der Integrierten Gesamtschule Ludwigshafen-Oggersheim, Hermann-Hesse-Str. 11, 6700 Ludwigshafen 25, Tel.: 0621/504-2530.

6th International Conference on TV Research. Concordia University, Montreal, 18.–21. June 1986. Details from: Dr. Jon Baggaley, Education Department, Concordia University, 1455 de Maisonneuve Blvd. West, Montreal, Quebec, H3G 1MB, Canada.

Im Wintersemester 1986/87 der Universität Hamburg beginnt mit dem Thema Ausländerkriminalität – Ausländerkriminalisierung der dritte Durchlauf des viersemestrigen Kontaktstudiums Kriminologie. Angesprochen werden Praktikerinnen und Praktiker, die mit Problemen von Kriminalität und Devianz beschäftigt sind (insbesondere Juristen, Sozialpädagogen, Polizisten, Psychologen und Soziologen); Voraussetzung ist das Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung und berufspraktischem Erfahrungsaustausch.

Das berufsbegleitende Studium umfaßt durchschnittlich vier Unterrichtsstunden pro Woche, die als Studiennachmittage durchgeführt werden. Es stehen 35 Plätze zur Verfügung. Das Kontaktstudium Kriminologie findet im Rahmen eines Modellversuchs statt. Die *Anmeldefrist* für den dritten Durchgang des Kontaktstudiums Kriminologie endet am 15. 7. 86 (Ausschlußfrist). Anmeldeunterlagen sind ab Mai 1986 zu erhalten bei: Aufbau- und Kontaktstudium Kriminologie, Jungiusstr. 6, 2000 Hamburg 36, Tel.: 040/41 23–23 12 und 2328.

Die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“, die ab 1987 im Verlag Hans Huber (Bern/Stuttgart/Toronto) erscheinen wird, lädt ein, Manuskripte einzureichen. Die Zeitschrift publiziert Beiträge aus dem Gesamtgebiet der Pädagogischen Psychologie. Manuskripte für die Zeitschrift für Pädagogische Psychologie sind in vierfacher Ausfertigung einzureichen an: Prof. Dr. D. H. Rost, Fachbereich Psychologie, Philipps-Universität, Gutenbergstr. 18, 3550 Marburg (für die Jahrgänge 1987 und 1988); Prof. Dr. A. Knapp, Psychologisches Institut, Johannes-Gutenberg-Universität, Saarstr. 21, 6500 Mainz (für die Jahrgänge 1989 und 1990).

Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem

1. Drei Annäherungen an das Thema

Nicht alles Wissenswerte ist allen Menschen gleich wissenswert, nicht alles Schöne gleich schön, und über manches Erstaunliche staunen manche Leute überhaupt nicht. Das ist bekannt und auch die Folge davon: Da beschäftigen sich Menschen lieber mit Malerei als mit Musik, und einer ganz bestimmten besonders, sie studieren Geschichte oder Mathematik, möchten lieber über Sanskrit Bescheid wissen als über den Denver-Clan oder andere Zeiterscheinungen unserer abendländischen Hochkultur. Sie versuchen mit großer Ausdauer die Vorsokratiker im Original zu lesen und nicht UTA DANELLA, suchen Sinn eher im Kennenlernen astronomischer Weltentstehungstheorien als in der schlecht bezahlten Arbeit für irgendeinen Guru, obwohl oder gerade weil sie niemand dazu zwingt. Ihre Berufsaussichten werden nicht besser, das Gehalt nicht höher, ihr öffentliches Ansehen nimmt nicht zu. Es kommt vor, daß von solchen Leuten die Lösung einer Partnerschaft in Kauf genommen wird, weil der Umgang mit einer ganz bestimmten Sache ihnen wichtiger erscheint, als eine Beziehung aufrechtzuerhalten, die den Gegenstand ausklammern müßte, der dem Partner gleichgültig ist. Über den Gegenstand, an dem ihnen soviel liegt, wissen sie viel, sie lernen mühe-los, und was sie erfahren, behalten sie lange. Der Umgang mit ihm ist Teil ihres Lebenssinnes. – Und welche sind diese Gegenstände, können es sein? Alle möglichen, Gott und die Welt sozusagen. Der vielgenannte und deshalb oft ironisierte Sinn des Lebens läßt sich in den Naturerscheinungen aufspüren und in den Traditionen und Werken unserer Kultur, in Wissenschaft, Kunst, Metaphysik und Religion, in einzelnen Aspekten und umfassenden Bereichen, in Überblick und Vertiefung, bei ein- und derselben Sache beharrend oder im Wechsel. Immer aber ist der gewählte Gegenstand um seiner selbst willen wichtig. Er wird nicht benützt, nur um eine vorgeschriebene Prüfung zu bestehen oder um Geld zu verdienen. Daß mit so erworbener Gegenstandskompetenz Geld verdient und Prüfungen bestanden werden, ist nicht ausgeschlossen, aber es ist nicht primärer Grund. Die Sache fasziniert; müßte die Person auf den Umgang mit ihr verzichten, sähe sie darin eine Beeinträchtigung. Jedermann weiß, daß es solche Menschen gibt. Vielleicht ist sogar jeder auf irgendeine Weise ein solcher Mensch. Vielleicht könnte es jeder sein. Vielleicht sollte es jeder.

Langeweile als Krankheits- oder Todesursache ist noch kaum erforscht. Man merkt den Traueranzeigen in den Zeitungen nicht an, daß wieder einmal der Ruhestand einen Menschen in solch leere Unruhe versetzt hat, daß er es vorzog zu sterben. Solange ihm die Arbeit den Tag ausfüllte und die freien Abende, die Wochenenden und der Urlaub hinreichten, ihm Entspannung, Erholung und Abwechslung zu bieten, brauchte er sich ja nicht um die Inhalte zu kümmern, mit denen er sich beschäftigte, um die vergehende Zeit nicht als verloren zu betrachten.

Wenn aber die Arrangements wegfallen und ein Mensch jeden beginnenden Tag sich fragen muß, wie er heute über die Stunden bis zum Abend kommt, dann wird die Zeit lang. Die Erinnerung an das vergangene erfüllte Leben füllt nicht die Gegenwart und läßt die Zeit bald leer. Je leerer desto länger. – Leistungsmotivation ist vielfach untersucht, und wir wissen einigen Bescheid, im Gegensatz zur Langeweile. Dabei hängen beide möglicherweise zusammen. Vielleicht so: wenn Leistungsmotivation gerade nicht zuständig ist und der Organismus auch nicht schläft, langweilt sich der Mensch. Und ist in seiner Langeweile eingesperrt wie ein Tier. RILKES Panther fällt einem ein. „Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe so müd geworden, daß er nichts mehr hält.“ Wenn er jetzt etwas hätte, dieser Mensch, im Käfig seiner Langeweile! Wenn er früher gelernt hätte, in der Schule zum Beispiel oder an Tagen, an denen er sich selbst überlassen war, wenn er irgendetwas kennengelernt hätte, worauf er sich hätte einlassen mögen, und vielleicht immer noch möchte, was seine Gedanken und Gefühle in Bewegung brächte, was er betreiben, erfahren, erleben, erkunden, entdecken könnte, weil es ihm wichtig genug ist, darüber Bescheid zu wissen: er müßte nicht sterben vor Langeweile. Kann nicht eine in ihrem Vollzug sich selbst genügende Tätigkeit ein wesentliches Sinnmoment für den letzten Lebensabschnitt darstellen? Und der Arbeitslose müßte nicht so angestrengt die Zeit totschiagen, wenn irgendeine Sache ihm so viel bedeutete, daß der erkennende Umgang mit ihr sinnvoll erschiene. (Damit soll freilich nicht gesagt werden, die Probleme eines Arbeitslosen wären gelöst, wenn er wüßte, was tun mit seiner Zeit, wohl aber, daß er stärker wäre im Widerstand, weniger Schaden nähme an der bitteren Erfahrung, überflüssig zu sein, eine Frau oder ein Mann von Vielzuvielen.)

Der preisgekrönte Abiturient mit einem Notendurchschnitt von 1,0 quittierte die Frage des Reporters, wieviel Stunden pro Tag er wohl in den letzten Jahren gearbeitet hätte und ob es ihm nicht manchmal schwergefallen sei, mit einem Lächeln. Er habe, sagte er, nicht mehr als andere gearbeitet und schwergefallen sei es ihm gar nicht, er habe sich nämlich für die Fächer interessiert; dann lerne man leicht, und außerdem mache die Arbeit auch Freude. Jetzt, wo er danach gefragt werde, erinnere er sich, daß er Nachmittage lang nicht nur gearbeitet, sondern sich mit seinen Büchern vergnügt habe. Der junge Mann sagte nicht, seine Erfolge beruhten auf seiner überlegenen Begabung oder weil er gerne besser sei als alle anderen und den ersten Platz einnehme. Vielleicht sagte er das nur deshalb nicht, weil man so etwas nicht sagt, schon gar nicht in ein Reportermikrofon. Aber ganz unabhängig davon hält er Interesse für eine gute Erklärung und eine, die er auf sich selbst angewendet haben möchte. Etwas anderes ist die Frage (die der Reporter nicht stellte), ob man sich denn für sämtliche Fächer des Abitur-Katalogs überhaupt interessieren kann. Der Abiturient hielt es offenbar für möglich. So betrachtet ist er vielleicht ein Repräsentant der Bildungsidee HERBARTS. Höchstwahrscheinlich ohne es zu wissen, denn was lernt man in der Schule schon über HERBART. Gibt es das also: Vielseitigkeit des Interesses, gleichschwebende Vielseitigkeit der Erkenntnis, wie sie HERBART als Bildungsideal vorstellt? Seit langem wird doch auf die kaum zu überwindende Einseitigkeit und die Unausgeglichtheit hingewiesen, denen kein Subjekt in seiner Entwicklungsgeschichte entkommen kann, auch bis zu seinem Lebensende nicht. Einmal, weil es immer mehr zu erkennen gibt, als ein einzelner erfassen kann, und zum anderen, weil der

Mensch von Beginn seines Lebens an seine Umwelt selektiv erfährt. Selbst WILHELM VON HUMBOLDT, in privilegierter Existenz erzogen und Prototyp hoher Bildung, waren die Naturwissenschaften gleichgültig. Er überließ sie seinem Bruder. Wären WILHELM und ALEXANDER Siamesische Zwillinge gewesen, dann wäre diesem Doppelmenschen schon eher „die Erzeugung des Universums in der Individualität der Person“ (WILHELM VON HUMBOLDT) gelungen. Trotzdem braucht man unseren Einser-Abiturienten nicht als Wunderknaben oder gar Monster zu betrachten: die Allgemeinbildung des Abiturs ist immer noch einseitig genug. Außerdem kann es natürlich sein, daß einer gehorsam, pflichtbewußt oder ehrgeizig die Erwartungen der Schule erfüllt und als Beweggrund dafür seine Interessen nennt. Wie die Schule selbst spricht er lieber von Interesse als von der Zumutung gegenstandsgleichgültiger Anstrengung.

2. *Interesse: wissende Teilhabe und Persönlichkeitsbildung*

Drei Anfänge, von denen jeder auf seine Weise weitergeführt werden müßte. Bei aller thematischen Verschiedenheit ist ihnen eines gemeinsam: sie handeln vom Interesse. Der Abiturient gebraucht das Wort ja auch, um seinen Erfolg zu erklären. Jeder der Anfänge zeigt andere Aspekte, willkürlich gegriffen und keineswegs systematisch. Ehe deshalb weiter vom Interesse geredet wird, erscheint es nötig, sich darauf zu verständigen, was mit dem Wort genau bezeichnet sein soll. Bisher wurde es ja gebraucht, als verwendeten es alle mit derselben Bedeutung. Aber das ist bei weitem nicht so; sehr Verschiedenes, Gegensätzliches sogar, wird Interesse genannt. So ist es zunächst unerläßlich, die alltagssprachliche Rede-weise auf einen gemeinsamen Wortgebrauch festzulegen.

An jemand oder etwas Interesse haben, bedeutet vielerlei und, wie gesagt, auch Widersprüchliches. Wer sagt, er interessiere sich für ein Grundstück, möchte es kaufen, und wer an einem anderen als Mitarbeiter Interesse findet, hat eine gemeinsame Arbeit im Auge, in deren Dienst der andere genommen werden soll. Hier zielt Interesse auf Besitz, Verfügung, Mittel zum Zweck. Im süddeutschen Sprachgebrauch nennt man einen habgierigen oder auch egoistischen Menschen „interessiert“. Von einem zu sagen „Das ist ein ganz Interessierter“ ist kein Lob. Es ist eine Warnung.

Die Bedeutungsgeschichte von Interesse ist mehrfach untersucht und dargestellt; sie soll hier nicht nachgezeichnet werden. Stattdessen soll ein Bedeutungsbereich zur Geltung gebracht werden, der seit der Aufklärung in pädagogischen Denksammenhängen eine Rolle spielt: *Interesse als wissende Teilhabe* (PH. LERSCH).

Wenn jemand sagt, er interessiere sich für Leben und Werk von LEONARDO DA VINCI, für die Flora des Karwendelgebirges, für Esoterik, für Weiße Pädagogik oder auch für Schwarze, dann will er nichts besitzen, beherrschen oder beanspruchen. Im Gegenteil: er nähert sich dem Gegenstand seines Interesses mit der Geste der Wertschätzung, der Bereitschaft, sich etwas sagen zu lassen, was er noch nicht wußte, der Erwartung, im Umgang mit der Sache, um die es geht, Spannung, Überraschung und Befriedigung zu erleben, mit der Freude, Neues zu entdecken und der Hoffnung, daß das Ergebnis schließlich allen Einsatz lohnt. Nach einiger

Erfahrung weiß er auch um die unvermeidlichen Enttäuschungen und die Vergeblichkeit vieler Mühen, ohne deshalb die Beziehung zu seinem Gegenstand gleich abubrechen.

Auf den Begriff gebracht, bezeichnet Interesse eine besondere Qualität der Beziehung von Menschen (Subjekten) zu bestimmten Sachverhalten (Gegenständen), und zwar eine Beziehung, in der das Subjekt versucht, erkennend, die Eigenart des Gegenstands verstehend, ihn sich zu erschließen und dabei selbst Bereicherung zu erfahren. Diese Subjekt-Gegenstands-Beziehung hat drei Komponenten. Es handelt sich zuerst um die erkennende und verstehende Erschließung von Sachverhalten der materiellen und sozialen Umwelt und der Geisteskultur. Die in wissender Teilhabe angenommenen Gegenstände besitzen Attraktion, das heißt, der begreifende Umgang mit ihnen versetzt das Subjekt in eine positive Gefühlslage, die unterschiedliche Qualitäten annehmen kann – Spannung, Wissensdurst, Bewunderung, Ergriffenheit – und andere Qualitäten ausschließt – so zum Beispiel Langeweile, Abneigung, Widerwille, Gleichgültigkeit. Ferner, und das ist die dritte Komponente: einen bestimmten Gegenstand erfassen, Wissen über ihn erwerben, ihn gedanklich durchdringen, mit ihm einsichtig umgehen können, erscheint wertvoll. Und zwar eben nicht als Mittel für andere Zwecke oder nur, weil die Beschäftigung mit dem Gegenstand bloß Neugier befriedigt oder Kurzweil verspricht, Spaß und zeitvertreibendes Vergnügen, das auch, vor allem aber, weil die Gegenstandskennntnis mit dem Selbstverständnis einer Person in Zusammenhang gebracht wird. Über eine bestimmte Sache Bescheid zu wissen, erscheint sinnvoll, nicht bloß um eines Nutzens willen, vielmehr erschließt sich Lebenssinn. Und welchen anderen Sinn könnte das Leben eines Menschen denn haben, als die Welt zu begreifen, in der er lebt; wenigstens etwas davon? Gewiß, er mag sie auch genießen. Aber sofern nicht bloß der Bauch und die Sinne als Genußorgane gemeint sind: ohne Sinnbegreifen bliebe der Lebensgenuß schal und auf ständig wechselnde Kurzweil verwiesen. So gesehen, verwirklicht der Mensch in seinen Interessen immer auch sich selbst; in ihnen wird er für sich und andere begreifbar.

Wer bist du? Das ist eine Frage von anderer Qualität als das seit Jahrzehnten traktierte Ratespiel „Was bin ich?“ Sie kann nicht durch Nennung eines Berufes, einer Herkunft, einer Nationalität, des Geschlechts beantwortet werden, vielmehr zielt sie auf Identität, auf Beschreibung einer Person durch Persönliches. Und dieses Persönliche wächst dem Subjekt nicht einfach aus seiner Innerlichkeit zu, wie auch nicht der Sinn seiner Existenz, sondern wird über Weltbezüge vermittelt, gegenständliche, soziale, transzendente, in die es vielfältig verflochten ist. Sie treten ihm mit Angeboten und Forderungen gegenüber, auf sie bezogen handelt der Mensch, sie lassen sich von ihm beeinflussen oder leisten Widerstand, sie bilden den Inhalt von Erlebnissen, in denen er sich selbst erfährt, Kompetenzen entwickelt, Schwächen erkennt, Pläne entwirft, die wiederum verwirklicht werden können oder scheitern. In diesem, die Person überhaupt erst konstituierenden Weltbezug, spielen die Gegenstände eine im pädagogisch-psychologischen Denken seit langem vernachlässigte Rolle. Welche Gegenstände dem Menschen im Laufe seiner Ontogenese begegnen und wie er sie aufnimmt, verarbeitet, sich einverleibt, das charakterisiert seine Eigenart. Da bei der Fülle des Begegnenden Auswahl nötig ist, und da stets nur wenige Subjekt-Gegenstands-Bezüge mit besonderer Intensität realisiert werden können, ist diese Wahl persönlichkeitsbestim-

mend. Und persönlichkeitsbestimmend ist es auch, wenn ein Gegenstand nicht gewählt oder nur unter äußerem Zwang angenommen wird, je nach dem Arrangement der Umgebung. Die Schulgegenstände zum Beispiel sind vielen Schülern oft ziemlich gleichgültig, oder sie werden im Schulbetrieb dazu gemacht. Was die Fächer dennoch unterscheidet, ist dann nicht die besondere Qualität des Verhältnisses zwischen Subjekt und Sache, wie es sein sollte, sondern zum Beispiel das Kalkül von Vorteilen im Numerus-clausus-Wettkampf.

Interessen sind Orientierungen in Gegenstandsfeldern, die der Mensch aus eigener Initiative aufnimmt. Seine Wege im Gegenstandsgefülle, sein Hin- und Hergehen, Verweilen, seine Rasten und Irrwege machen ihn erfahren, und zwar der Eigenart des Gegenstands entsprechend, und eben diese spezifische Erfahrung beeinflusst seine Eigenart. Verschiedene Personen im selben Gegenstandsfeld unterwegs, wählen verschiedene Richtungen, erfahren Ähnliches von unterschiedlichen Zugängen; manche bleiben ein Leben lang im selben Gebiet, manche nur kurze Zeit und orientieren sich dann neu; es gibt Grenzgänger, Eilige, Bedächtige, Sammler und Zielstrebige mit kleinem Gepäck. Allen ist eines gemeinsam: Was ihnen im Umgang mit den ausgewählten Sachverhalten widerfährt, verändert sie. Manche sind von ihren Interessen gezeichnet. Sage mir, welche Interessen du hast, und ich begreife, wer du bist! Freilich: Interessen oder ihr Mangel bestimmen die Eigenart eines Menschen nicht zureichend. Die Persönlichkeitspsychologie hat ein großes Spektrum von Aspekten herausgestellt, in denen sich die Besonderheit eines Menschen äußert. Andererseits ist nur schwer vorstellbar, wie Identität ganz ohne Interesse Bestand haben könnte. Der Interessierte strebt nach eigenständiger Erkenntnis; er handelt nach emotionalen Präferenzen und auf der Grundlage von Bewertungen darüber, was in seinem Leben Bedeutung haben soll. Könnte man von jemandem, der das nicht tut, annehmen, er habe ein hinreichendes Verständnis seiner selbst entwickelt?

In welcher Lage sich eine Person auch immer befindet, stets bietet sich mehr an Welt als ihr an Zuwendung möglich ist. Und innerhalb ihrer Möglichkeiten und der Erwartungen, denen sie sich gegenüberstellt, in der Form des Schullehrplans etwa, bildet sie Schwerpunkte und Randzonen. Wie das soziale Beziehungsfeld durch Nähe, Häufigkeit des Kontaktes, durch Intensität und Qualität der Bindung, durch erfahrene Konsequenzen akzentuiert wird, so wird auch die gegenständliche Umwelt nach Bedeutsamkeit unterschieden. Personnahe und personfernere Bereiche differenzieren sich; über bestimmte Gegenstände wird mehr Wissen erstrebt als über andere, die völlig gleichgültig bleiben. Bei der Fülle begegnender Sachverhalte sind die gleichgültigen immer zahlreicher als die interessanten. Man kann sich nicht für alles interessieren.

Es mag sein, daß es Menschen gibt, vielleicht sind es viele, die sich für nichts interessieren, für gar nichts. Nicht, daß sie sich nicht mit Gegenständen beschäftigen. Im alltäglichen Arbeitszusammenhang sind sie ihnen Mittel zum Zweck, aber darüber hinaus bedeutungslos; in ihrer Freizeit dienen sie der Unterhaltung und Zerstreuung. Selbst dann noch, wenn man um die halbe Welt fliegen muß, um dem Gegenstand leibhaftig zu begegnen, bleibt der Beweggrund doch nur die angenehme Empfindung ozeanischer Strände, paradiesischer Inseln, der neugierige Umgang mit exotischen, aber freundlichen Menschen, der sogenannte überwälti-

gende Anblick majestätischer Landschaften, das unbekümmerte Schlendern auf orientalischen Märkten oder das Streunen in den Trümmern historischer Bauwerke. Die Quintessenz dieser Gegenstandsbezüge ist dann die Projektion der Diapositive auf die Leinwand einschließlich der Erläuterung für Partygäste.

Daß Leute so mit ihren Weltbezügen umgehen, weiß jeder (womöglich von sich selbst), und es ist auch nichts dabei. Bedenklich wird die Lage für Menschen, die sich der Gegenstände nur noch äußerlich in abgenötigter Beschäftigung annehmen oder denen sie bestenfalls zum unverbindlichen Zeitvertreib geraten; bedenklich deshalb, weil die Person so nicht erfahren wird und damit bleibt sie auch sich selber fremd. Wieviele mag es geben, die so leben, trotz Bildungstheorie und Schule? Und daß es andere gibt, die auf die Frage „Wer bist du?“ mit dem Hinweis auf Interessen antworten können: literarische, naturwissenschaftliche, historische, politische, musische – wieviel daran ist das Verdienst der Schule? Diese Frage soll nicht unterstellen, nur in der Schule bildeten sich Interessen; glücklicherweise gibt es genug Interessantes außerhalb. Aber sie soll darauf hinweisen, daß eine Schule, die sich nicht um Interessenbildung bemüht, ihren Bildungsauftrag nur mangelhaft wahrnimmt, wenn überhaupt. Denn den Anspruch, Interessen zu wecken, hat sie wohl, sie fordert ja geradezu, daß sich die Schülerinnen und Schüler für die Gegenstände interessieren, die sie ihnen in ihrem curricularen Menü vorsetzt. Und sie erwartet wohl auch, daß solche Interessen, einige wenigstens, die Schulzeit überdauern. Wenn die Schule Bildung vermitteln will, was sie ja wohl immer noch von sich behauptet, wäre dann Interesse nicht eine notwendige Bedingung?

3. *Schulisches Lernen und Interesse*

Bleibt also die Frage nach dem Verhältnis von Lernen und Interesse, besser: nach dem sogenannten bildenden Unterricht in unseren Schulen und Interesse. Auf Anhieb fallen einem dazu mehrere Antworten ein, die übrigens alle schon einmal gegeben worden sind:

- Nur ganz selten interessieren sich Schülerinnen und Schüler für das ihnen auferlegte Curriculum insgesamt; die Alternative ist wohl häufiger: sie interessieren sich für keinen der curricularen Gegenstände. Die Auseinandersetzung mit ihnen wird verweigert, als lästige Arbeit empfunden oder als Lernleistung provozierende Herausforderung, sich nicht unterkriegen zu lassen von den Aufgaben, Prüfungen und Plazierungskämpfen.
- Die Jugend hat sehr wohl Interessen; oft liegen sie außerhalb der Schule. Aber der Unterricht, in dem es um die Bildung der Person geht, kann sich nicht von den zufällig vorhandenen und wechselnden Interessen der Lernenden abhängig machen. Wenn jeder nur das lernte, was er gerne wollte, wäre es mit der allgemeinen Bildung am Ende.
- Nach wie vor ist die allgemeine Bildung im historisch bewährten Lehrplan des Abendlandes unerläßlich und deshalb zu fordern. In der Auseinandersetzung mit dem aus Kulturgütern destillierten Fächerkanon mögen die Lernenden Interessen entwickeln oder auch nicht; das Bildungsprinzip der wechselseitigen Erschließung hat für seine Gültigkeit Interessen nicht zur Voraussetzung.

- Die Hauptaufgabe der Schule liegt in der lebenspraktischen und allgemein berufsvorbereitenden Ausbildung der heranwachsenden Generation. Wenigstens für den größeren Teil einer Schülergeneration gilt das immer noch und wird auch so bleiben. Kulturtechniken, Wissen, Fähigkeiten, Tugenden, die erworben oder entwickelt werden müssen, sind zwar Grundlagen von Bildung, wenn auch nicht diese selbst, und haben mit Interesse wenig zu tun. Über sie zu verfügen, ist schlichte Lebensnotwendigkeit und deshalb auch ist keine Rücksicht darauf zu nehmen, ob sich ein Kind oder Jugendlicher für sie interessiert oder nicht. Im Lebenskampf wird nicht nach seinen Interessen gefragt, sondern nach Leistung.

Diesen, nicht nur fiktiven, Meinungen, die sich erweitern ließen, soll eine ausführlicher behandelte Auffassung hinzugefügt werden, um das Interesse am Interesse zu rechtfertigen. Zunächst eine, vielleicht Widerspruch herausfordernde Behauptung: Mögen auch alle genannten und denkbaren lebensnotwendigen Lernaufgaben bestehen, und mag ein Mensch auch beherrschen, was so von ihm verlangt wird: wer kein Interesse hat, ist nicht gebildet. Er mag wissen und können und leisten, was er will, solange er nicht eingewachsen ist in bestimmte für ihn bedeutsame Gegenstandsbereiche, erkennend, emotional engagiert und wertorientiert handelnd, solange lebt er auch nicht daraus. Was er treibt, mag vielerlei bedeuten, eine Antwort auf die Frage nach dem Lebenssinn ist nicht dabei. Ein Mensch, der sich einen Gegenstand erschließt, wird nur dann zugleich und eben dadurch für den Gegenstand erschlossen, wenn es ihm ums Verstehen der Sachverhalte geht, um das Stück Weltdeutung und Begreifen, das in jedem Gegenstand steckt. Und das nicht beliebig, sondern so, wie die Sache es ermöglicht, anbietet und auch verlangt. Die Sachverhalte geben vor, wie sie zu erschließen sind, und wer sich darauf einläßt, verändert, erweitert seine Weltsicht, und zwar dem Gegenstand gemäß. Er lernt gegenstandsspezifisch.

Diesem Verständnis vom doppelseitig erschließenden Lernen (W. KLAFKI) gegenüber bleibt vieles Lernen in der Schule äußerlich. Der Schüler schwimmt, der Ente vergleichbar, durch die Stofftümpel, die sich vor ihm auftun, er rudert von Stunde zu Stunde und von Jahr zu Jahr, hat gegründelt, sich geplagt, ausgeruht, wie der Lehrplan es befahl und wohin die Schulaufgaben ihn scheuchten. Wann immer die Schülerente die Füße ans Ufer setzt und sich schüttelt, ist sie trocken. Entengefieder. Um im Bild zu bleiben: Fische müßten die Lernenden sein, eingetaucht ins Element. Nur im Austausch sind jene Stoffe zu gewinnen, aus denen die eigene Gestalt sich bilden läßt.

Daß beim Nachdenken über Bildung solche Vergleiche in den Kopf kommen, liegt nicht am Begriff der Bildung, wohl aber an den Umständen, unter denen versucht wird, Bildung möglich zu machen. Allen schlechten Erfahrungen zum Trotz werden sie nur zögerlich oder gar nicht verändert. Das spricht nicht für die Bildung der Verantwortlichen. Es kann natürlich auch sein, daß es am Kopf liegt, dem solche Vergleiche einfallen. In diesem Fall wäre, der Kopf ausgenommen, alles in Ordnung.

Was ist schon über die Buchschule geklagt worden, über den leerlaufenden Drill abfrag- und reproduzierbaren Wissens, über die Supermarkt-Mentalität von Lehrplansortimentern, die alles mögliche in die Regale packen und es dann ande-

ren überlassen zu verkaufen, wonach die Kundschaft nicht gerade drängt. Bildung sei, so der witzig klingende, aber doch höhnische Satz, was übrig bleibt, wenn alles vergessen ist, was je in der Schule gelernt wurde. Wie immer man auch zu solcher Kritik stehen mag, eines sollte ernst genommen werden, gerade wenn man der Schule und ihren Klienten wohlwill: das Lernen, um dessentwillen die Institution eingerichtet ist, bedeutet denen wenig, für die sie eingerichtet wurde. Gut, es wird immer Gleichgültige geben; aber müssen es so viele sein?

Seit dem Beginn der allgemeinen Schulpflicht hat es verschiedene Motive gegeben, die Schule zu verändern. Eines darunter ist dies: das, was gelernt werden soll, ist mit dem Leben der Lernenden so zu verbinden, daß der Zugewinn als subjektive Bereicherung erfahren wird. Das Leben, für das in der Schule angeblich gelernt wird, findet jeden Tag statt, auch jeden Schultag. Begreifen, die Dinge und ihre Zusammenhänge verstehen und damit immer auch sich selbst ein Stückchen besser kennenlernen, darauf kommt es an.

Begreifen heißt für HEGEL Im-Anderen-zu-sich-selber-Kommen. In dieses Andere, die Natur und Geisteswelt, wird das Individuum hineingeboren und muß sich einarbeiten, einwachsen, um darin Heimatrecht zu gewinnen (DERBOLAV). Heimatrecht, das ist ein gut gewählter Ausdruck, denn Fuß fassen, vertraut werden und immer weiter entdecken, was der Vorübergehende oder nur kurz zu Besuch Weilende kaum ahnen und niemals erfahren kann, das ist der Prozeß der Bildung. Das ist Interesse.

Heimatrecht gewinnt niemand, der sich nicht einläßt auf das Umfeld, Elemente aus ihm aufnimmt und sich ihm angleicht, kein Tourist, kein Schüler, den seine Eltern in den Schulbus gesetzt haben, mit dem er eigentlich gar nicht fahren wollte. Es geht, wie schon gesagt, um die existentielle Beteiligung am So-Sein der Gegenstände. Damit ist gemeint, daß Wissen über die Natur und Geisteswelt nicht nur aufgenommen, eingeübt und auswendig gelernt, bei Prüfungen wiedergegeben und bei nächster Gelegenheit folgenlos vergessen wird, sondern daß in der Begegnung subjektives Weltverständnis erarbeitet wird, das die Grundlagen abgibt für Urteilen und Handeln. Man kann allerdings nicht – in wohlgemeinter pädagogischer Absicht – vorhersehen, ob das Wissen eines Menschen lediglich die mehr oder weniger geordnete Ansammlung von Kenntnissen sein wird, nützlich in vielerlei Hinsicht, im Beruf zum Beispiel, auf Nebenschauplätzen des Lebenskampfes oder auch zu gar nichts. Das gilt auch für die Schule, in deren Unterricht die Schüler ja ständig mit ausgewählten Gegenständen konfrontiert werden, denen besondere Bildungswirkung zugeschrieben wird. Auch wenn man nicht wissen kann, wie sich schließlich die Subjekt-Gegenstands-Bezüge gestalten, sind dennoch vielfältige Angebote nötig. Der ganze Auf- und Vorbeimarsch der Gegenstände im Schulunterricht ist – von den unerläßlichen Alltagskenntnissen und -fähigkeiten einmal abgesehen – zunächst nur Angebot, das Angebot nämlich, sich so oder so zu bilden. Und wenn Interesse eine notwendige Bedingung von Bildung ist, und vom Fortgang des Prozesses her betrachtet ein wichtiges Symptom, dann läßt sich sagen, das Curriculum stelle ein Selektionsfeld dar, in dem mit jeder Wahl der Lernende auch sich selber wählt. Einen Gegenstand kennenlernen, ihn assimilieren und dabei zugleich sich ihm akkommodieren (PIAGET verwendet diese Begriffe im selben, wenn auch eingeschränkteren Sinn), das

ist etwas anderes und mehr, als nur beliebiges Wissen anzusammeln und bei Bedarf möglichst unverändert wiederzugeben.

4. Wie bilden sich Interessen?

Wie kommt es dazu, daß Interessen sich bilden? Besteht eine Analogie zur Entwicklung von Intelligenz? Sind Interessen Begabungen? Beruhen sie auf angeborenen Faktoren? Und wenn nicht, unter welchen sonstigen Bedingungen entstehen Interessen? Wie unterscheiden sie sich?

Obwohl Personen über die Herkunft manifester Interessen oft nur ungefähre Auskunft geben können, ist nicht anzunehmen, sie kämen naturwüchsig zustande, seien gewissermaßen angeborene Orientierungen oder Talente. Das Verhältnis von Talent und Interesse ist völlig ungeklärt. Jedes kann als Ursache und als Folge angesehen werden und jedes für sich in Erscheinung treten: das uninteressierte Talent, das talentlose Interesse. Ganz gleich, welchen Standpunkt man schließlich in der unentwegt geführten Begabungsdebatte sich erarbeitet hat, oder aus Opportunitätsgründen derzeit einnimmt, der erzieherische Einfluß auf die Interessenentwicklung ist eine untersuchenswerte Frage. Die ontogenetische Fragestellung ist noch wichtiger als die differentielle, die zur Unterscheidung interessenspezifischer Bildungscharaktere führen könnte.

Differentielle und ontogenetische Interessenforschung haben eine zureichende empirische Phänomenologie zur Voraussetzung: Erscheinungsformen von Interesse müssen aufgesucht und beschrieben werden; denn daß verschiedene Subjekt-Gegenstands-Beziehungen den obengenannten Kriterien genügen, schließt nicht aus, daß sie sich in anderer Hinsicht unterscheiden. Den auffälligsten Unterschied geben die Gegenstände selbst ab. Die Gegenstandsbereiche können weit oder eng gefaßt sein (Geschichte überhaupt oder eine Epoche oder eine bestimmte historische Gestalt), die Auseinandersetzung sporadisch oder obsessiv betrieben werden, die subjektive Einschätzung des Interessengegenstandes kann zentral oder peripher sein, die Kenntnis der Sachverhalte systematisch oder eher nach Vorliebe organisiert usw. Wie der Gegenstand im konkreten Einzelfall zu bestimmen ist, hängt davon ab, wer sich wofür interessiert.

Interessen führen zu höchst verschiedenen Konsequenzen, nicht nur im Vergleich zwischen den Personen, sondern auch innerhalb einer Person im Vergleich der Gegenstände. Im einen Fall entstehen aus dem Interesse Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und in deren Gefolge hohe gegenstandsspezifische Leistungen, differenziertes und geordnetes Wissen, zuverlässige Speicherung und leichte Verfügbarkeit der Gedächtnisinhalte und vielfältige Querverbindungen zu angrenzenden Gegenstandsbereichen. Prüfungen verlaufen erfolgreich. In einem anderen Fall werden die Interessen aus den Leistungsbereichen der Person herausgehalten, es kommt nicht darauf an, diese oder jene Norm zu erfüllen (sei sie nun fremd- oder selbstgesetzt), kein Konkurrenzstandpunkt wird akzeptiert, auch dann nicht, wenn der Leistungsvergleich nur spielerisch gemeint ist, die Beschäftigung mit dem Gegenstand unterstellt sich keinem anderen Maßstab als dem Engagement an der Sache. Das mag für viele Freizeittätigkeiten zutreffen,

und ist für das sinnerfüllte Tagwerk von Menschen zu wünschen, die zukünftig von tagesfüllender Berufsarbeit entlastet sind und bei verkürzter Lebensarbeitszeit selbst entscheiden müssen, womit sie sich beschäftigen. Weil man sich ja nicht jahrelang nur erholen kann.

Wenn im Zusammenhang mit der Schule Interessen positiv eingeschätzt werden, dann vor allem ihres leistungsfördernden Einflusses wegen. In aller Regel sind interessierte Schüler gute Schüler, vorausgesetzt, sie interessieren sich für Gegenstände, die in der Schule auch gelernt werden sollen. Liegen freilich die Interessen außerhalb, dann kann auch die Umkehrung dieses Zusammenhangs richtig sein: hier die Schule mit ihrer Leistungsforderung, dort das Interesse, und beide haben nichts miteinander zu tun; sie stehen sich bloß im Weg. Den an den Gegenständen des Curriculums interessierten Schüler möchte wohl jeder Lehrer haben, es sei denn, er ist an den Inhalten seines Unterrichtes selbst desinteressiert und fühlt sich durch das Schülerinteresse in seiner Gleichgültigkeit provoziert. Andererseits ist das Interesse des Lehrers eine gute Voraussetzung dafür, daß sein Unterricht Interesse bei seinen Schülern weckt. Dasselbe gilt in eher noch stärkerem Maß für andere markante Bezugspersonen: in früheren Lebensjahren Eltern und ältere Geschwister, später Altersgenossen.

Was ist zu tun? Und was kann Erziehungswissenschaft dazu beitragen? Abgesehen von der praktisch unabschließbaren Aufgabe, vorfindbare Interessen zu beschreiben, inter- und intraspezifische Ausprägungsformen möglichst authentisch zu erfassen, bleibt die Frage nach den Entstehungsbedingungen von Interesse. Nicht, um dann im pädagogischen Zugriff Interessen herzustellen; sie sind nicht herstellbar. Was sich in pädagogischer Interaktion herstellen läßt, mag mancherlei sein, Interessen sind es nicht. Wozu also das ontogenetische Wissen? Um für Menschen in verschiedenen Lebenslagen, für Kinder, Berufstätige und Alte die Existenzbedingungen so einzurichten, daß sie überhaupt Interessen entwickeln können. Ein Angebot an zugänglichen Gegenständen ist eine solche Bedingung, eine andere das Fehlen von Zwängen und die Begünstigung persönlicher Initiative, eine weitere die Respektierung jedweder Interessen, soweit sie nicht mit dem Sittengesetz in Konflikt stehen. Wie man weiß, hat es die Schule mit der Herstellung solcher Lernbedingungen besonders schwer; dennoch könnte sie mehr tun als geschieht. Und die Erziehungswissenschaft muß ihr helfen dabei. Opportunistische Forschung orientiert sich an den jeweils neuesten Trends; das ist eine harte Arbeit, denn sie wechseln rasch. Es gibt auch eine Orientierung an überlieferten Aufgaben, für deren Bearbeitung die Entwicklung neue Wege eröffnet hat: gründlicheres Wissen, angemessenere Methoden. Die pädagogische Interessenforschung gehört dazu. Für ein altes Problem sucht sie neue Antworten.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Schiefele, Ramoltstr. 47, 8000 München 83